

APRENDIZAJES TEMPRANOS, DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y SUS IMPLICACIONES EN EL TRABAJO DEL PROFESORADO.

Carmen Alario Trigueros (2002) *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid. Editorial Síntesis.

El aprendizaje de una Lengua Extranjera en Educación Infantil.

- 1.1. Principales aportaciones de las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la lengua materna.
- 1.2. Lengua y cultura en el desarrollo de la competencia comunicativa.
 - 1.2.1 El lenguaje no verbal, conexiones entre el período de silencio y la adquisición del lenguaje.
 - 1.2.2. La importancia del contexto comunicativo en el desarrollo de los aprendizajes.
- 1.3. La estructuración de la interacción bebé-persona adulta: formatos.

1. El aprendizaje de una Lengua Extranjera en Educación Infantil.

Entender la inclusión prácticamente generalizada del aprendizaje de una lengua extranjera desde el segundo ciclo de Educación Infantil en nuestro país, nos obliga a realizar un breve análisis de las razones que han dado lugar al cambio de percepción social tanto de las lenguas extranjeras, como de la enseñanza.

Un hecho fundamental para comprender el cambio de perspectiva social respecto a la importancia que ha cobrado el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el currículo obligatorio ha sido entrada de nuestro país como miembro de pleno derecho de la Comunidad Europea, dado que de estos conocimientos depende la movilidad de la ciudadanía dentro de este nuevo espacio.

Sin embargo hemos de tener en cuenta otros factores que han propiciado este cambio de mentalidad, por un lado se ha producido un cambio de expectativas educativas, ya que, si hasta hace unos años la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país se centraba en el desarrollo de la competencia gramatical, el descenso en el número de estudiantes por aula y la movilidad social han posibilitado la aceptación de aprendizaje no académico y ha cambiado la demanda hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, valorándose muy especialmente la capacidad de comunicación oral en la misma, dejando de lado la perspectiva gramatical, eje de los programas de lenguas extranjeras hasta los noventa.

Este nuevo enfoque apoyó la modificación del currículo de lenguas extranjeras desde la Reforma de las Enseñanzas de la Educación Obligatoria que respondía como hemos visto a un doble cambio de perspectiva: una nueva concepción de currículo, el **currículo abierto** y una modificación en la perspectiva educativa: es decir un cambio de la visión de la **educación como potenciadora de capacidades** del sujeto que construye su propio aprendizaje, y por tanto un currículo centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza como lo había estado hasta ese momento.

La perspectiva constructivista, contempla al sujeto que aprende, no como carente de conocimientos, o “tabula rasa”, que se llena gracias a la intervención docente, sino como ser completo: con una mente, pero también un cuerpo que intervienen en el aprendizaje. El individuo es intelecto y al mismo tiempo sentimiento y sensación, y los aprendizajes

conscientes e inconscientes surgen de la activación de las estrategias cognitivas y capacidades a partir del interés que provoca en el individuo el entorno social y cultural en el que vive.

Precisamente esta nueva visión educativa se ve refrendada por las investigaciones que dieron lugar en los años 70 a las teorías de los aprendizajes tempranos. De esta forma surgen los primeros lazos entre la enseñanza obligatoria y la generalización de las teorías sobre “aprendizajes tempranos” especialmente en el campo de la psicolingüística. Por su parte la investigación constructivista da cada vez mayor protagonismo a la adquisición del lenguaje y su conexión con el desarrollo cultural y social del individuo, surgiendo teorías que van más allá del “*innatismo lingüístico*” y demuestran el papel de la educación en su desarrollo. Las conocidas “gramáticas infantiles” son una muestra de ello, en estas quedará patente la evolución en el desarrollo lingüístico, cuestionarán las teorías de facilidad y dificultad lingüísticas, darán lugar a la identificación de nuevos contenidos no conocidos anteriormente y marcarán los *estadios en el desarrollo* y las *estrategias* empleadas para el aprendizaje en cada una de ellas. Evidentemente estas teorías junto con el análisis de los discursos más usuales desde la pragmática nos ofrecerán nuevas vías para interpretar la adquisición del código lingüístico y de la comunicación, algo que se realiza precisamente en los primeros años de vida.

1.1. Principales aportaciones de las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la lengua materna.

Analizando el desarrollo gramatical en la infancia, en diversos estudios longitudinales, Chomsky (1965) concluye la existencia de una capacidad innata para la adquisición de la lengua (analizada como organización morfológica y sintáctica), que vendría marcada en nuestro código genético, más conocida como: Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje o “Language Acquisition Device” (LAD), o la capacidad que da lugar a un desarrollo lingüístico similar en todos los hablantes, lo que también se ha denominado “universales lingüísticos”. Todo hablante pasa por una serie de estadios similares en la adquisición del código lingüístico que demuestran un sistema de razonamiento similar en lo que respecta a la forma de pensar el código, dando así al traste con teorías de aprendizaje basadas en imitación y formación de hábitos. Así el lenguaje se presenta como una marca genética que diferencia los seres humanos de los no humanos, y por tanto el instrumento del que nos servimos para representar la realidad.

Pero no es la conclusión teórica la que más nos interesa a la hora de plantear el trabajo de lengua extranjera en Educación Infantil, sino más bien algunas de las conclusiones intermedias. Chomsky, con sus estudios longitudinales del desarrollo del lenguaje demuestra la capacidad individual de generar las reglas que gobiernan el código lingüístico, pero, sobre todo nos ofrece una aproximación nueva al lenguaje. La base de las críticas a su trabajo, como veremos posteriormente, se centran en el hecho de que únicamente considera analizables las primeras verbalizaciones, no asumiendo así la posibilidad de existencia de otros lenguajes o la conexión de estas verbalizaciones con una periodo anterior no verbal.

Este hecho que, inicialmente supone un handicap contemplado desde la teoría de la comunicación, nos permite sin embargo por primera vez el acercamiento a la descripción de un lenguaje incorrecto y parcial, el producido en estas edades, al tiempo que ofrece una nueva visión de los errores y su importancia para la evolución lingüística. De esta forma podemos decir que los estudios de Chomsky (1968) marcaron un antes y un después en el diseño de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera en tres aspectos:

- a) Las **producciones verbales** en los primeros años son muy **breves**: una o dos palabras con alta carga de significado, pero que no pueden ser comprendidas fuera del contexto en el que se producen. Es lo que se ha denominado *lenguaje telegráfico*ⁱ.
- b) Otro de los aspectos en lo que ha incidido esta teoría ha sido la revisión de los conceptos de **facilidad y dificultad** gramatical en la adquisición de código lingüístico. La evidencia en la evolución del lenguaje ha dado al traste con las teorías de lo que es fácil y difícil: así las verbalizaciones asociadas a ubicación espacial (aquí allí, dentro, fuera.. etc.) adverbios y preposiciones son anteriores a, por ejemplo la utilización del verbo en oraciones copulativas, el pasado irregular de los verbos se adquiere antes que las reglas que rigen la formación del pasado regular. En síntesis, nuestro alumnado conseguirá adquirir la nueva lengua siempre y cuando la propuesta de trabajo, o programa, coincida con lo que Brown (1979) denomina “*internal syllabus*” o *programa interior del aprendiz* que evidentemente corresponde al nivel de conceptualización, es decir las reglas que sea capaz de generar de acuerdo con el estadio lingüístico en el que se encuentre .
- c) Un tercer aspecto que nos ha hecho replantearnos estos trabajos está asociado al **valor del error como demostración de aprendizajes**. Las teorías conductistas, tan presentes hasta época muy reciente en nuestras aulas, otorgaban al error un valor muy negativo, de ahí que en la programación de nuestro trabajo el profesorado debía evitarlo por todos los medios. A partir del estudio de la evolución lingüística en la infancia, cobra una nueva dimensión: error como síntoma de adquisición de una reglaⁱⁱ.

Los estudios posteriores se dedicarán a analizar en profundidad estos distintos estadios, dando lugar a las famosas “gramáticas infantiles” de entre las que destacamos la realizada por David Crystal en 1976 en las que se constata el desarrollo morfosintáctico desde los primeros estadios en la adquisición de la lengua inglesa.

1.2. Lengua y cultura en el desarrollo de la competencia comunicativa.

A pesar de los avances en el conocimiento de la evolución en los diversos momentos de aprendizaje, los estudios anteriormente mencionados seguían centrados en la descripción del código, sin poder ofrecer un panorama de la actividad cerebral que lleva a adquirir estos aprendizajes y el papel que juegan los agentes externos en el éxito o fracaso de esta actividad. En los últimos años de la década de los setenta las distintas ciencias que dedican sus esfuerzos a desentrañar las conexiones entre lenguaje y mente: psicología, neurología, lingüística y la ciencia de nueva aparición, la semántica, que aporta como tema nuevo la génesis del significado, rompen las barreras que les separan y entran en debate, surgiendo una colaboración que ha dado sus provechos.

Entre los debates abiertos entre grandes figuras destacamos el sostenido entre Chomsky y Jean Piaget (1979) que ha servido de base para conectar las investigaciones lingüísticas y las psicológicas. Piaget y sus seguidores amplían su campo de trabajo a la etapa pre-verbal en la que el bebé “*evoca realidades ausentes*” que denominan **simbolización**. Evidentemente en este desarrollo tiene mucho que ver el contexto o entorno, englobando en la idea de entorno la actividad de la personas adultas que giran a su alrededor. Esta teoría supone un salto considerable con respecto a la teoría de Chomsky, pues explica la génesis del lenguaje, así como los factores que inciden en el desarrollo del lenguaje mucho antes de que se de la primera producción verbal.

Recordemos que mientras que Chomsky solamente utiliza los datos obtenidos de bebés que ya pueden hablar, por tanto formula sus hipótesis en torno a la generación del código, Piaget considera que el análisis de esta capacidad requiere un estudio de la actividad desarrollada con anterioridad al periodo lingüístico. Según este último, los bebés, antes de poder hablar,

manifiestan conductas simbólicas que demuestran una clara actividad cerebral: por ejemplo un bebé es capaz de recordar y evocar una conducta. Lo que significa la adquisición de las estrategias de comunicación van muy por delante de la capacidad de articular frases.

1.2.1. El lenguaje no verbal, conexiones entre el período de silencio y la adquisición del lenguaje.

La capacidad simbólica previa a la producción deja en evidencia que la posibilidad de construcción de teorías sobre la lengua no requiere una producción mecánica previa, como apuntaban las teorías conductistas, sino más bien un periodo de reflexión carente de producción que se ha denominado “periodo de silencio”. Para no confundir significados la significación de “periodo de silencio” no implica la imposición de silencio en el aula, sino todo lo contrario: generar actividades en las que la persona que aprende pueda participar en la comunicación sin que ello suponga la producción verbal obligatoria, huyendo a su vez de las repeticiones a las que estamos tan acostumbrados.

En suma que la actividad cerebral y por tanto la preparación para generar el código no surge de un día para otro, sino que se va gestando en nuestro cerebro a lo largo del tiempo. Durante este tiempo cada persona va dando significado a lo que tiene alrededor y las relaciones entre los distintos integrantes de su mundo, utilizando diferentes tipos de estrategias mentales entre las que se encuentran: la identificación global y parcial, la selección, organización, verificación, descarte, etc. casi todas tienen una base en la actividad física y la mayor parte de ellas se corresponden con una actividad conectada a una interacción con adultos. Estas interacciones no sólo consisten en nombrar los objetos, sino que contienen una estructura más o menos compleja y de la que la criatura selecciona las producciones verbales que entiende fundamentales. Sólo cuando se siente preparado para hablar comenzará a producir, mientras tanto, respetaremos su silencio, admitiremos sus gestos como signo de comprensión, sus reacciones como manera de mantener la interacción.

1.2.2. La importancia del contexto comunicativo en el desarrollo de los aprendizajes.

Hasta ahora solamente hemos hablado de la actividad cerebral que tiene lugar dentro de la mente del bebé, con lo que podría parecer que el aprendizaje lo realiza exclusivamente por sus propios medios, sin embargo, una de las aportaciones más recientes en las que se aúna información procedente de psicología evolutiva, la pragmática, la teoría del discurso, la sociolingüística y teorías de la comunicación relativas al uso de estrategias comunicativas más comunes en diferentes culturas, demuestra lo contrario.

La aportación esencial de estos estudios está precisamente en la naturaleza social del lenguaje, sobre la que asientan los aprendizajes. De no ser por esta relación entre bebé y persona adulta el desarrollo lingüístico sería prácticamente imposible. Es más, las personas adultas contribuyen definitivamente al desarrollo de la significación a través de la atribución de significado a las conductas de las criaturas desde los primeros días. Así, una mirada de un bebé a los pocos días de nacer se interpreta como reconocimiento, una pequeña mueca con la boca se le da el significado de sonrisa y a través de las repeticiones de interacción, se desarrolla la intencionalidad, condición sin la cual no habría comunicación. A través de este mecanismo que él denomina **SAAL** (Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje) el bebé es capaz de inferir significados y activar su dispositivo de adquisición lingüística, en palabras de Bruner (1984:105) la adquisición del lenguaje es “*un diálogo entre el mecanismo de adquisición del niño (LAD) y el servicio de asistencia del adulto (SAAL)*”

La evidencia de que este sistema existe se ha hecho patente en las investigaciones que, como la desarrollada por H.G. Wells (1985) en lengua inglesa, han demostrado la adaptación del lenguaje y conducta materna a los requerimientos del bebé.

Bruner en su análisis del SAAL (1984:106) nos indica que, de una manera inconsciente y que no son capaces de expresar verbalmente “*es evidente que las madres actúan en base a una teoría del comportamiento infantil que es compleja y sutil, y susceptible de actualización.*” En suma las madres tienen una conducta que refleja una teoría de aprendizaje y que ponen en práctica de manera inconscienteⁱⁱⁱ. De esta manera se enseña las diferentes estrategias de comunicación:

- a) El *contacto visual* y sonrisa como demostración de intención de comunicar o aceptación de la comunicación (si analizamos algunas interacciones en los primeros meses de vida (2-3 meses), nos daremos cuenta como una de las expresiones más usuales es: mírame!, poniendo al bebé en frente de la cara y acercándose al rostro para que su mirada coincida con la zona superior de la cara.
- b) Otra estrategia que también se desarrolla muy pronto, potenciada por los adultos es la utilización del movimiento y su transformación en *lenguaje gestual* para iniciar y mantener la conversación. Al principio los gestos son muy exagerados: abrir y cerrar de ojos, subir y arquear cejas, frente, movimientos de cabeza etc. que tienen como intención reclamar la atención del bebé, provocar su risa o cualquier otro gesto por su parte.
- c) De esta manera se genera la estructura de *turnos de palabra*: adulto habla, espera la sonrisa o reacción y vuelve a repetir la acción. Después de un tiempo la criatura utilizará la reacción de manera intencionada para provocar el juego con el adulto.
- d) Posteriormente se desarrollará una *estructura textual compleja*: un ejemplo muy claro de este esquema lo encontramos desde los 5 o 6 meses, en el juego de *cu-cu*: generalmente el bebé en brazos de su madre sigue el juego a otro adulto o niño mayor, el adulto se esconde detrás de la espalda de la madre y dice cu-cu, se pone de pie y el mismo adulto dice: tas! El juego continua de tal manera que el bebé en un momento concreto mirará a detrás de la espalda de la madre para volver a provocar el juego.
- e) Poco a poco y a través de la intervención educativa del entorno adulto (un movimiento de cabeza, fruncir el entrecejo, medio-cerrar los ojos) comenzarán a tener significado: ‘ho entiendo’; Mantener la mirada lo entenderá necesario para demostración de atención y la repetición como eco, de la última sílaba tónica como síntoma de asentimiento.

Pero en la interacción con las personas adultas no sólo se desarrollan las estrategias de comunicación, también, dado que estas interacciones suelen darse en situaciones similares, la criatura se va formando una estructura del discurso y las reglas que determinan su intervención, pudiendo poco a poco adelantarse a lo que posteriormente ocurrirá, es decir desarrollar *estrategias predictivas*, que le posibilitarán el acceso a estructuras más complejas. En suma con el lenguaje adquirimos la capacidad para intervenir, interpretar, modificar la interacción nuestra y de los otros.

Estas estrategias de comunicación van acompañadas de un tipo de lengua único, el denominado “*caretaker speech*” o ‘habla maternal’ y que demuestra que las personas que rodean a los más pequeños adaptan su lenguaje para que pueda ser mejor entendido, pero también para propiciar la generación de las reglas gramaticales. Littlewood (1984) realiza un análisis de los estudios sobre el tema y nos ofrece las siguientes características de este ‘lenguaje adulto’ dirigido a bebés:

*“Generalmente se habla de manera más lenta y clara,
Con mayor variación y exageración tonal.
Contienen frases más cortas que las dirigidas a los adultos*

*Es más correcto gramaticalmente hablando,
Tienen un menor número de frases entrecortadas y falsos comienzos
Contiene menor número de frase compuestas
Tiene una menor variedad de tiempos verbales
El vocabulario es más limitado
Hay mucha repetición
Se habla de lo más cercano: del aquí y el ahora” (Littlewood 1984:15)*

Shatz y Gelman, en 1973 ya habían constatado que esta característica de adaptación a las necesidades de los más pequeños (SAAL) es evidente ya en las producciones de niñas y niños desde los cuatro años, cuando dirigen sus mensajes a menores. Niñas y niños de esta edad son capaces de adaptar sus explicaciones a diferentes oyentes: con niñas y niños menores hablan con palabras simples y frases más cortas que con niños de su edad o con adultos.

1.3. Las estructuras de interacción bebé-persona/ adulta: formatos .

Pero no es solo la estructura lingüística lo que adaptan mayores y pequeños en sus interacciones, a través del análisis de los juegos entre niños y adultos, más específicamente los datos obtenidos de las producciones realizadas por las madres, Bruner constata la existencia de un estructura similar en todas las interacciones destinada a desarrollar capacidades en las criaturas, organizada en los siguientes momentos:

1. *“Dar ejemplo: Casi siempre se comienza por el juego basado en movimiento, la madre desarrolla movimientos claros y precisos para que se de cuenta el pequeño de lo que va haciendo.*
2. *Un segundo paso es “dar pistas” una vez adquirido algún tipo de rutina o sub-rutina para llegar a un fin, la madre le da pistas para que vaya recordando los pasos que ha de dar, o la estructura de aplicación de las mismas.*
3. *Más tarde construye el **andamiaje atencional** (da apoyo), reduce sistemáticamente el grado de libertad que el niño tiene que controlar cuando lleva a cabo una parte de la tarea, ritualizando la tarea.*
4. ***Subir el listón:** una vez dominado algún componente de la tarea , las madres suelen estimularles para que lo incorporen a una rutina más compleja que le permita alcanzar una tarea más lejana.*
5. ***Dar instrucciones:** únicamente cuando el niño sabe cómo se hace y puede incluso explicar lo que hace, es cuando la madre empieza a usar con éxito las instrucciones verbales. Así las instrucciones verbales aparecen solo cuando el niño es capaz de codificar sus actos en referencia conjunta con el interlocutor.”*

Bruner (1984:106)

De esta forma podemos concluir con Bruner que el adulto asume un papel de educador desde el nacimiento del bebé, demostrando que la educación es el mecanismo determinante del desarrollo infantil. Educación, entendida como mediación dado que el papel del adulto, como ya hemos visto, consiste en dar significado a los movimientos y a través de la repetición mecánica, que evidentemente con las personas tienen respuestas diversas, no como ocurre con un objeto, las acciones se ritualizan hasta desarrollar un significado y transformarse en esquemas de intencionalidad, tienen como consecuencia el desarrollo de *la representación* en la mente del bebé, o memoria del mundo.

Bruner(1984) entiende como *“representación o sistema de representación un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos.”*

Esta teoría en la que el entorno pasa a ser fundamental en la adquisición de aprendizajes, es la que ha apoyado básicamente la intervención educativa en edades tempranas, denominadas así ,no por ser muy pronto, sino porque se introducen antes de lo que el sistema educativo tiene estipulado (Medrano, 1994: 18).

Sus orígenes los podemos encontrar en las teorías de Piaget, como ya apuntábamos antes, la teoría del desarrollo simbólico en niñas y niños, demostró la actividad cerebral previa a sus producciones verbales, sin embargo su teoría fundamentaban el aprendizaje en un *desarrollo previo*, como *pre-requisito* para el aprendizaje: así Piaget nos habla de etapas en el desarrollo en las que identifica unas etapas anteriores a la lógica concreta, lo que denomina etapas pre-lógicas y pre-operatorias. El periodo comprendido entre los 0 y los 6 años está incluido en este nivel y por tanto se define en base a las funciones lógicas que no posee. Esta tesis maduracionista, por la que se justifica la no introducción de ciertos aprendizajes por considerar que el niño no está maduro para realizarlos, dio lugar a las famosas pruebas de madurez , aún muy usuales en nuestros centros escolares.

En contraposición con estas teorías, durante los últimos años, las teorías de Vygotsky, y psicólogos postpiagetianos como Bruner, sugieren – utilizando las palabras de Medrano (1994: 34-35) *“que las funciones psíquicas superiores son interindividuales, es decir se generan en la interacción con el medio, para pasar a ser intraindividuales a partir de un proceso de interiorización posterior a partir de un proceso de interiorización posterior”*. Siguiendo con las palabras de esta autora, para *“Vygotsky el aprendizaje precede al desarrollo despertando procesos evolutivos que, de otra manera, no podrían ser actualizados. Este aprendizaje se potencia en función de la ayuda que las personas que rodean al niño le ofrecen”*. Es lo que se conoce como la teoría de la Zona de Desarrollo Potencial del individuo (Vygotsky 1935) que claramente se diferencia del Nivel de Desarrollo Actual, que plantea Piaget, y que requiere de la intervención educativa para impulsar el desarrollo cognitivo en las criaturas.

De esta forma surgen las propuestas de *aprendizajes tempranos*, Medrano(1994:18) define el aprendizaje temprano como *“propuesta de intervención educativa mediante la cual se trata de impulsar la actualización de las potencialidades de todos los niños sin forzar ni frenar su comportamiento, sino dándoles la oportunidad de experimentar el gozo de **aprender a tiempo**.”* Esta idea de aprender a tiempo se sustenta en la demostración de la existencia de un “periodo sensible” a partir del cual estos aprendizajes no se realizarán con tanta facilidad y destreza, justamente dentro de estos aprendizajes están los aprendizajes de otras lenguas

2. Procesos de representación y estrategias de aprendizaje en la elaboración de una Propuesta Curricular de Lengua Extranjera en Educación Infantil.

Una vez delimitado el marco en el que se van a dar los aprendizajes tempranos, vemos claramente que no todo vale, teoría que parece sustentar la falta de definición del trabajo en las aulas de infantil. En este apartado intentaremos hacer significativo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en estas edades de otras dos teorías, en principio basadas en las investigaciones psicológicas, pero que han servido para el diseño de la actividad didáctica

La primera de ellas implica la aplicación práctica de la teoría de la representación y su papel decisivo para el recuerdo, o memorización significativa. Volvemos a las teorías de Bruner quien distingue tres tipos de representación:

El *enactivo* o basado en el movimiento (representamos algunos sucesos por las acciones que requieren) el *icónico* (mediante la imagen que podemos evocar) y el *simbólico* (mediante palabras u otros símbolos). Evidentemente esta teoría viene a demostrar la importancia del juego en el desarrollo cognitivo de estas primeras edades, y especialmente los juegos de movimiento con el desarrollo del lenguaje a partir de su transformación en ritual.

Estos tres tipos se dan como secuencia desde el primer momento, los bebés evidentemente comienzan utilizando el movimiento, pero ello no supone que la representación enactiva se pierda con la edad, el movimiento es fundamental para nuestra memoria espacial, recordamos canciones o hechos a través de ritmos, etc. Simplemente cuando nos vamos haciendo mayores utilizamos los diferentes tipos en conjunto o alternativamente aunque académicamente se considere válido la representación simbólica, por asociarse a la actividad intelectual. Esta teoría os ayudará a proponer el tipo de tarea o actividad significativa en la que basaremos nuestro trabajo de aula, comenzando por juegos basados en movimiento, en los que , respetando el periodo de silencio de nuestro alumnado, nos permita realizar producciones verbales significativas y tener como respuesta un lenguaje gestual o no verbal adecuado.

La utilización de este tipo de actividades no viene marcada únicamente por esta teoría de la representación o necesidad de mantener en la memoria, sino por otro de los descubrimientos que también debemos a la psicología cognitiva: los formatos o situaciones que posibilitan el recuerdo y generan estrategias de comunicación.

2.1 Formatos de interacción: narrativos y no- narrativos en un currículo centrado en el proceso de aprendizaje.

La función eminentemente educativa que Bruner le otorga a la interacción, como mediación para generar los aprendizajes de un bebé no podría darse si estas no tuvieran lugar en un entorno atractivo y seguro para la criatura. Lo adultos pues, sirven de modelo de organización de la actividad y como fuente del afecto necesario (Bruner 1965). Con un simple análisis, a través del recuerdo, de nuestras últimas interacciones con bebés nos damos cuenta que casi siempre éstas se dan en circunstancias similares y, desde luego no tienen nada que ver con las conversaciones con adultos. En general se producen en situación con una finalidad evidente, esto es lo que Bruner ha denominado formato, y que serán los responsables de la adquisición de la estructura discursiva y por tanto del desarrollo de la representación (Bruner 1984)

Estas situaciones en las que adultos y niños generan este conocimiento cultural suelen englobarse en tres grandes tipos: Formatos de acción conjunta, formatos de atención conjunta o formatos mixtos. Todos ellos tienen la apariencia externa de juego, de ahí la importancia que Bruner concede a este tipo de actividades en las que se involucran pequeños y mayores para conseguir un fin.

El juego posibilita ese entorno atractivo y seguro en el que la criatura se desenvuelve y el adulto puede ir incluyendo nuevos retos que suponen un riesgo asumible para el bebé. En los juegos los mayores se adaptan a las posibilidades de comprensión del bebé con el fin de realizar o llevar a término la tarea que tienen en común (juegos espaciales: meter unas anillas de distintos tamaños y colores, esconder un objeto, buscarlo y encontrarlo para volver a empezar, etc.; juegos motrices: ritmo baile, salto, movimientos, etc.; juegos de identificación) es decir la interacción y más específicamente la producción verbal del mayor está plenamente integrada en la tarea, y en general es redundante con el movimiento que se realiza, cumpliéndose así las reglas del periodo de silencio.

Esta actividad facilita la creación de rutinas y esquemas de comprensión y estructuración de la actividad que les permite avanzar, o predecir, sobre lo que va a ocurrir con posterioridad, y por tanto posibilita la adaptación y reestructuración de su reacción.

Formatos narrativos y no narrativos.

- a) Los formatos no narrativos: rutinas diarias en las que adultos y niños o criaturas de diferentes edades están inmersas. Rutinas de aseo (en el baño, al vestirles) rutinas asociadas con la alimentación: bebida, comida, etc. Rutinas de sueño: actividad previa a acostarse. O rutinas de aula: entradas, salidas, salida al patio, desplazamientos por el edificio, reglas de aula, etc.

Dentro de estos formatos no narrativos contamos como pieza fundamental con *los juegos*, generalmente dirigidos por los mayores y en los que las reglas, con los más pequeños son menos estrictas.

En estas edades debemos tener consciencia de la importancia de los juegos de acción, aunque podemos asociarlos con la representación icónica, los juguetes son una representación icónica esencial para nuestro trabajo, permiten su transformación en “fotografía” y por tanto a generalizar en esquemas fundamentales - bebés desde los 48 meses son capaces de identificar un perro en diferentes tipos de dibujos-.

Para nuestro diseño de trabajo de aula es esencial tener en cuenta cuales son las características de estas interacciones y seguir el esquema o “script” discursivo al que están acostumbrados para que puedan aplicar sus conocimientos ya elaborados sobre la actividad.

- b) El otro tipo fundamental de *formato* es el *narrativo*. Evidentemente sabemos que nuestro conocimiento del mundo, desarrollo de modelos de identificación, y organización de los acontecimientos los adquirimos a través de los cuentos. La narrativa está presente desde muy temprano y gracias a ella conceptualizan las relaciones existentes entre ellos y sus vidas, el tiempo o la secuencia de acciones,

Las criaturas generan a partir de la interacción un esquema o gramática de la historia. Estas pueden ser más o menos complejas, pero en todas ellas existen, según Stein y Glenn (1980), una serie de episodios o secuencias de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo o fin. Estos episodios pueden ser también una secuencia de descripción de acciones sin conexión entre ellas, pudiéndose hablar de mayor o menos complejidad de estructura.

La narrativa, será pues junto con los formatos no narrativos fundamental a la hora de desarrollar esquemas de interacción más complejas, y por tanto esencial a la hora de desarrollar representaciones simbólicas en nuestro alumnado. Sin embargo, los cuentos que podemos utilizar deben pasar por una selección que facilite la creación de esquemas o scripts narrativos, y por tanto no pueden ser complejos, lo que nos lleva a descartar la posibilidad de utilizar muchos de los cuentos tradicionales con una construcción muy compleja, o a realizar adaptaciones de ellos en los que la descripción de sucesos repetitivos sea la base.

La organización de la secuencia de instrucción basada en formatos narrativos, como tarea final y formatos no narrativos, relacionados con aspectos que conforman los episodios de la narración, serán los más idóneos para el trabajo con estas edades.

La dramatización, por su parte requiere que sean capaces de ponerse en el lugar del otro, así como asumir las verbalizaciones como propias, saber cuál es el turno de palabra, y desarrollar la noción del tiempo para reconstruir la secuencia o estructura del cuento. Estos serán nuestros contenidos y no los meramente asociados con la producción de palabras aisladas.

Las propuestas surgidas de la investigación sobre aprendizajes tempranos de lenguas extranjeras en España tienen, en su mayoría su base en el desarrollo de estos formatos narrativos y no narrativos como lo prueban las dos publicaciones más importantes en este sentido en nuestro país Moyano, Muñoz y Pérez Esteve, co. (1996), Alario (2000) y Gika &

Superfine (1998); también muchos libros de texto de los que se proponen para trabajar en las aulas de infantil incluyen narraciones o cuentos, sin embargo no todos son válidos. Sólo aquellos que cumplen los requisitos anteriormente mencionados, como generadores de actividad cognoscitiva y que permiten la interacción facilitadora de creación de estos “scripts” (Stubbs, 1983) podrán realmente denominarse aprendi zajes tempranos.

ⁱ Estas palabras suelen pronunciarse unidas, correspondiendo a una unidad rítmica en la que las funciones más básicas de la entonación están presentes (para demostrar sentimientos, acentuar una información sobre otra, devolver el turno de palabra, o conectar unas producciones con otras) Ejemplos: “aba” (con entonación ascendente mirando fijamente al adulto y tocando el grifo al mismo tiempo tienen normalmente el significado de: “por favor abre el grifo que quiero jugar con el agua”).

ⁱⁱ Cuando una criatura ha sido capaz de generar una regla gramatical, por ejemplo las terminaciones de pasado regular, automáticamente la aplican a todas las palabras que conceptualizan como verbos de similares características, aunque sean irregulares (un ejemplo de ello lo tenemos en inglés en la utilización de la forma *-ed* para marcar el pasado, o la forma *veníó*, en lugar de *vino* en español) a pesar de que en un estadio anterior lo hayan producido correctamente. Visto desde esta perspectiva este error se convierte en la evidencia que este hablante ha sido capaz de generar una regla sobre el funcionamiento de los verbos regulares en pasado.

ⁱⁱⁱ Un gesto de un bebé de pocos días, debido a su sensación de placer tras el cambio de pañales, cobra significación cuando el adulto verbaliza una posible sensación o expresión de sentimiento: “¡así estas mejor! Claro con lo incómodo que estabas antes!..” Poco a poco el adulto otorgará carácter intencional a estos gestos, por lo que no nos resultará extraño oír decirle a un bebé frases como: ¿qué me dices?. Y al movimiento de las manos alcanzando un objeto: ¿te gusta el osito verdad?, ¡mira cómo lo mira!, es suave! Guapo!, guapo!.. mientras le mueve la mano acariciando al muñeco.